



**UnB | CEAM**

Centro de Estudos  
Avançados Multidisciplinares

Curso de Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade  
(EPPIJD)

**Masculinidades tóxicas em crianças de 5/6 anos: uma desconstrução que perpassa  
a sala de aula**

Autora: Danielle Atta

Orientador: Prof. PhD Vicente de Paula Faleiros

Brasília, 2020



**UnB**

**| CEAM**

Centro de Estudos  
Avançados Multidisciplinares



**Masculinidades tóxicas em crianças de 5/6 anos: uma desconstrução que perpassa  
a sala de aula**

Brasília, 2020

DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA

**Masculinidades tóxicas em crianças de 5/6 anos: uma desconstrução que perpassa a sala de aula**

Relatório final, apresentado a Universidade de Brasília - UNB, como parte das exigências para a obtenção do título de especialista em políticas públicas.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. PhD Vicente de Paula Faleiros

---

Prof. Benedito Rodrigues dos Santos

## **RESUMO**

Esse estudo busca analisar a construção de masculinidades tóxicas em crianças da Educação Infantil. Aborda as manifestações da dominação masculina e da superioridade concentrada na figura do homem que ocorrem no ambiente escolar. A pesquisa foi direcionada aos estudantes do sexo masculino de 5/6 anos de idade matriculados no 2º período de uma escola pública de Sobradinho – Distrito Federal. Trata-se de uma proposta de caráter descritivo qualitativo realizada através de um estudo de caso baseado em duas situações de investigação: 1) brincar de faz de conta; 2) compor desenho usando figuras masculinas e femininas. O método deste estudo usa figuras e colagem adequadas à idade dos participantes, com consentimento dos responsáveis. Observou-se que a masculinidade tóxica é algo presente nos discursos e em situações escolares e familiares e que os meninos são desencorajados a demonstrar seus sentimentos. Confirmou-se que a identidade masculina é herdeira de uma espécie de cultura que justifica sua superioridade e seu cotidiano é permeado por ofertas de comportamentos mais agressivos, fortes, duros, de protagonismo e autoridade, em especial voltado para o âmbito público e externo. Nesse sentido é preciso questionar pedagogicamente as bases da ideologia patriarcal e pensar políticas públicas que trabalhem questões de gênero nas escolas a fim de orientar meninos a cuidarem mais e melhor de si e dos outros.

**Palavras-chave:** masculinidade tóxica; valores em crianças; papéis sociais do homem e da mulher; família e escola.

## **ABSTRACT**

This study seeks to analyze the construction of toxic masculinities in children in early childhood education. It addresses the manifestations of male domination and superiority concentrated in the figure of man that occur in the school environment. The research was aimed at 5/6 year old male students enrolled in the 2nd period of a public school in Sobradinho - Distrito Federal. It is a qualitative descriptive proposal carried out through a case study based on two research situations: 1) playing pretend; 2) compose drawing using male and female figures. The method of this study uses figures and collage appropriate to the age of the participants, with the consent of those responsible. It was observed that toxic masculinity is present in speeches and in school and family situations and that boys are discouraged from showing their feelings. It was confirmed that the male identity is heir to a kind of culture that justifies its superiority and its daily life is permeated by offers of more aggressive, strong, hard, protagonist and authority behaviors, especially aimed at the public and external spheres. In this sense, it is necessary to pedagogically question the bases of patriarchal ideology and think public policies that work with gender issues in schools in order to guide boys to take better care of themselves and others.

**Keywords: toxic masculinity; values in children; social roles of men and women; family and school.**

## SUMÁRIO

Introdução .....	5
Justificativa .....	7
Objeto .....	9
Objetivos .....	9
Capítulo 1 - Fundamentação teórica	
1. Masculinidade e feminilidade e suas representações	
1.1 Infância e relações de gênero e afeto .....	10
1.2 Representação do que é masculino e do que é feminino e dos papéis sociais de homem e mulher .....	14
Capítulo 2 - Metodologia .....	16
Capítulo 3 - Resultados da pesquisa: o conteúdo dos desenhos .....	18
Capítulo 4 - Discussão dos resultados	
4.1 As relações de poder na construção e desconstrução das relações de gênero .....	25
4.2 Considerações finais .....	31
5. Referências bibliográficas .....	34

## INTRODUÇÃO

As produções científicas que apresentam as infâncias como tema central são bastante expressivas, em especial as que abordam o desenvolvimento das crianças menores. Junto a isso, vemos crescer as publicações que abordam questões de gênero. O que é muito positivo. Entretanto, a questão da masculinidade e da masculinidade tóxica ainda encontra resistência, às vezes de cunho religioso, às vezes familiar, por ser um tema em que parte da sociedade insiste em manter uma visão misógina, machista, androcêntrica e assim se mantêm e se justificam preconceitos, atos discriminatórios e violências.

Esse estudo, partindo do reconhecimento de que crianças de 5/6 anos são sujeitos de direito dotados de inteligência e capacidade de formação social, interação entre os pares e, conseqüentemente, construção de conhecimento e de relações sociais, aborda os papéis sociais do homem e da mulher e a incorporação de valores em crianças. Busca compreender a formação de masculinidades tóxicas e sua propagação, e também analisar como a instituição escola contribui para a forma como as crianças percebem-se e representam-se observando o lugar do masculino e do feminino. Em última instância pretendemos chegar à reflexão sobre a influência que alguns brinquedos e brincadeiras têm na construção de masculinidades tóxicas e de que forma essa construção pode levar à formação de um indivíduo com ideias tóxicas, violentas, machistas e problemáticas sempre questionando, de forma pedagógica, as possíveis bases da ideologia patriarcal.

A Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal – SSP/DF<sup>1</sup> apontou, em relatório técnico da subsecretaria de gestão da informação do Governo do Distrito Federal, dados sobre a violência contra a mulher usando o ano de 2015 – ano da publicação da lei do feminicídio (lei nº 13.104), por base:

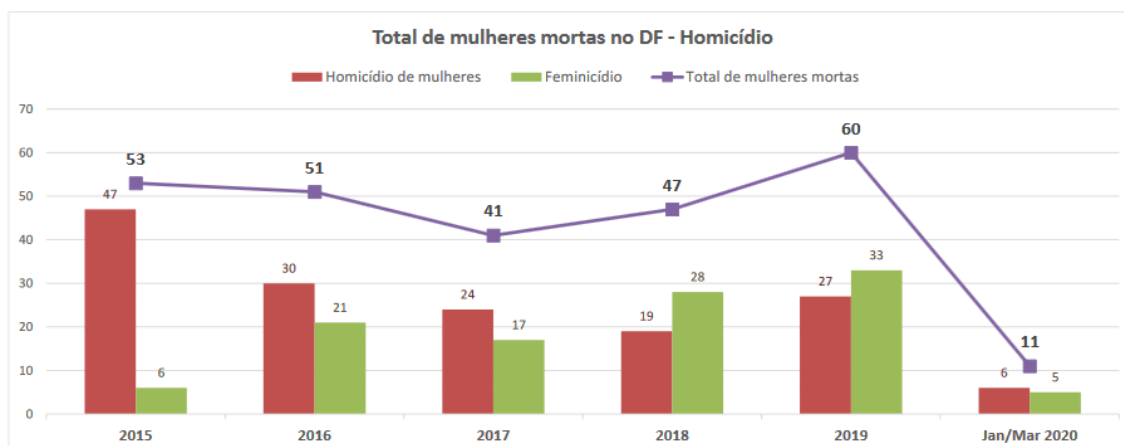
- Entre março de 2015 e março de 2020, 110 mulheres foram vítimas de violência no Distrito Federal;
- Em 2019 a motivação do crime resumia-se à violência doméstica e familiar, sendo que 100% dos autores conhecidos possuíam antecedentes criminais;
- No ano de 2020, as mulheres foram vítimas das agressões em suas próprias residências e os autores eram cônjuge/companheiro ou ex-cônjuge/companheiro;

---

<sup>1</sup> Informações divulgadas em relatório técnico em 3 abril de 2020

- Os crimes de tentativa de feminicídio, oitenta e nove, representam no período de janeiro a dezembro do ano de 2019, 10% do total de tentativas de homicídio no DF (890 vítimas); e
- Os crimes de tentativa de feminicídio, dez, representam no período de janeiro a março do ano de 2020, 4,7% do total de tentativas de homicídio no DF (213 vítimas).

Gráfico 1: mulheres vítimas de homicídio e feminicídio – 2015 a março de 2020.



Fonte: Relatório técnico da Secretaria de Segurança Pública do DF (2020)

Em uma sociedade sexista, que ainda apresenta números como os citados acima, há necessidade de se investigar o processo de formação de preconceitos, bem como discutir de que forma brincadeiras, imagens, músicas, bilhetes, falas e situações cotidianas podem reforçar ideias repressivas limitadas, condição de invulnerabilidade, sentimento de posse e ações performáticas sobre o papel do menino/homem. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão acerca das masculinidades tóxicas presentes em crianças de 5/6 anos, auxiliando na construção de uma sociedade menos agressiva e desigual e mais sensível para a importância do cuidado e respeito mútuo.

Embora relacionar masculinidades de crianças tão pequenas a possíveis atos de violência possa parecer exagerado e precoce, não podemos perder de vista que essas crianças representam provisoriedade e dinamismo e que elas crescerão e se orientarão, desde a infância, para a construção de uma sociedade mais humana que desmistifique e desconstrua os pensamentos ideologicamente enraizados do que é ser homem.

Assim, buscando entrelaçar infância, escola, afetividade e discursos perguntamos: **Como se expressa e se desconstrói a masculinidade tóxica nas relações que ocorrem no ambiente escolar?**



Também foi nosso intuito abordar questões como: Quais traços de masculinidade tóxica existem em crianças de 5/6 anos? Qual significado as atividades, bilhetes, brincadeiras e falas podem atribuir ao imaginário da criança? Como se manifesta essa condição de invulnerabilidade atribuída ao gênero masculino? Como se apresenta, entre as crianças de 5/6 anos, o sistema de hierarquia e autoridade concentrado na figura do homem?

No interior desta intenção moveram-se três momentos de análise que buscaram discutir negociações, ambivalências e potencialidades: representação do masculino e do feminino; o poder das brincadeiras e a complexidade da educação; e a influência do discurso e a relação de poder.

## JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil é um momento escolar rico em possibilidades educativas, afetividade, crescimento pedagógico, desenvolvimento diário, aprendizagens significativas, integração e construção de alternativas, mas também pode ser propício à reprodução de padrões e atitudes culturalmente enraizadas e à formação de conceitos tóxicos, discriminações e ideias erradas sobre variados assuntos, entre eles gênero. O Currículo em Movimento do Distrito Federal – DF (2018), afirma que:

O cotidiano de educação coletiva [...] reclama ações acerca de biodiversidade e diversidade cultural, étnico-racial, de crença, de gênero e configurações familiares, inclusão das crianças com deficiência, atendimento a heterogeneidade e à singularidade, direito às aprendizagens e diversas formas de viver a infância e convivências entre as gerações” (p. 27).

De acordo com a teoria: a educação infantil objetiva “o desenvolvimento integral da criança até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) e colabora “para o desenvolvimento integral das crianças ao garantir aprendizagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com crianças de diferentes faixas etárias e com adultos” (artigo 8º - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil).

O caderno Educação Infantil do Currículo em Movimento, discorre que o “Educar e Cuidar” e o “Brincar e Interagir” são eixos integradores do currículo e não podem ser dissociados; reforça que as crianças “aprendem como se alimentar, repousar, higienizar-se, vestir-se, interagir com seu meio social” e assegura que “ações como trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais e significam educação cuidadosa”; salienta que a opção pelo brincar garante a

cidadania, abre possibilidades, é condição de aprendizagem, desenvolvimento, internalizações de práticas sociais e culturais e “contribui de modo decisivo para o processo de desenvolvimento infantil” (ELKONIN, 2012 apud Currículo em Movimento) e ainda cria a chamada zona de desenvolvimento iminente impulsionando a criança a alcançar novo estágio de desenvolvimento.

Considerando toda essa teoria e o primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência – O EU, O OUTRO E O NÓS que é “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” é que foi proposta, aos 15 alunos de uma escola do Distrito Federal, a atividade de faz de conta: “Hoje vamos cuidar de um bebê”. Os olhares, os comentários, a alegria, algumas frases, as atitudes e as angústias que surgiram naquele momento, fizeram nascer essa pesquisa. A pergunta feita para sensibilizar as crianças foi: o que você pode fazer para cuidar do bebê?

Entretanto, quando trabalhamos com subjetividade é preciso considerar que:

As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.” (MINAYO, 1994 p. 13)

As meninas, marcadas pelo passado apontado por Minayo e como esperado para as convenções presentes em nossa cultura, realizaram a atividade/brincadeira com destreza e agilidade, como algo natural ou naturalizado. Entre o grupo de meninos restou evidente, em alguns deles, desconforto, tendência a violência (deixando o bebê cair ou batendo nele), afirmação que era coisa de menina/mulher, resistência ao expressar sentimentos de amor e cuidado e, inclusive, a recusa em participar da atividade. Assim, entre a possibilidade da existência de traços de machismo e misoginia em crianças tão pequenas e o encantamento de perceber que era possível pensar alternativas diferentes, nasceu a intenção de desenvolver essa pesquisa.

Logo, o presente trabalho parte da observação e experimentação e não tem a pretensão de construir verdades absolutas mensuráveis através de números, fórmulas e medições ou provadas através de testes. Pretendemos apenas estabelecer mediações entre as ideias gerais e as manifestações da realidade pela via da observação que permita alguma possibilidade de melhora na argumentação acerca das masculinidades presentes ou intencionalmente (mesmo que involuntariamente) desenvolvidas por adultos nas crianças de 5/6 anos da escola em questão

reforçando que a brincadeira direcionada e consciente tem o poder de constituir um ser mais humano.

## **OBJETO**

Percebendo o problema relacionado à construção de masculinidades problemáticas, foi feito um recorte em crianças de 5/6 anos de uma Escola Classe pública de Sobradinho-DF oriundas de configurações familiares diversas e em condição de vulnerabilidade social e cultural, a fim de analisar as manifestações das masculinidades tóxicas no ambiente escolar.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral:**

Analisar as manifestações da dominação masculina e da autoridade concentrada na figura do homem observando a presença de traços de masculinidades e masculinidade tóxica: machismo, agressividade, invulnerabilidade ou fechamento emocional em crianças da Educação Infantil.

### **Objetivos específicos**

- \* Analisar as atitudes de 8 crianças de 5/6 anos no que concerne a representação do masculino e do feminino e a influência familiar na construção das masculinidades e masculinidades tóxicas;
- \* Elucidar as expressões da dominação masculina e da diferenciação de papéis de homem e mulher por meio de desenhos e colagens a fim de questionar de que forma os discursos utilizados na escola e na família tendem a reforçar ideias machistas em crianças de 5/6 anos;
- \* Contribuir para a discussão da questão de gênero na Educação Infantil a fim de pensar uma sociedade menos agressiva e desigual a partir da sensibilização para a importância do cuidado e do respeito.

## 1.- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: MASCULINIDADE E FEMINILIDADES E SUAS REPRESENTAÇÕES

### 1.1 Infância e relações de gênero e afeto

A palavra infância tem origem no latim *infantia* e significa “aquele que não fala”. Por muito tempo a criança não teve reservado o seu lugar de fala e foi vista como objeto e não como sujeito. Na atualidade é consenso que existem infâncias e que as crianças atribuem sentido e atuam sobre o mundo, são, portanto, sujeitos de direito. Mia Couto (apud Currículo em Movimento) pondera:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo (2018, p. 2).

A educação é um fenômeno bastante complexo, que se relaciona com todo o processo de formação do sujeito. Nesse processo, ocorrem muitas influências: da família, do trabalho, dos grupos sociais e culturais de diversas outras instituições. Entretanto os espaços escolares constituem-se em local privilegiado, onde, se por um lado se explicitam as contradições e os antagonismos, por outro é possível que se constituam e se articulem interesses sociais mais justos, democráticos e solidários. Em torno da escola, convivem sujeitos com diferentes concepções de educação e diferentes visões de mundo, e é esse convívio que imprime a escola a condição privilegiada. É uma troca de contrários que pode e deve estabelecer a luta pela construção da cidadania, da criatividade, da democracia e da isonomia de direitos.

A educação escolar faz parte desse fenômeno complexo. É um processo social amplo, que sofre várias influências e que também influencia desde as relações sociais mais simples às mais complexas. Na Educação infantil todas as ações se prestam a apresentar possibilidades culturais às novas gerações e inseri-las na sociedade. E em uma sociedade tão diversificada como a nossa, as crianças precisam ter possibilidade de, entre várias outras liberdades, escolher a profissão, a cor, o brinquedo e a brincadeira, sem que se construa a ideia de que uma escolha exclui a outra possibilidade e sem que isso represente feminilidade ou masculinidade.

Masculinidade pode ser entendida como um conjunto de comportamentos normalmente atribuídos aos meninos e homens. Segundo Kimmel (2016) apud Zanello (2018) é “uma coleção variável e constante de significados que os homens constroem consigo mesmos, com outros homens e com o mundo” (p. 221). Esses comportamentos/ significados são adquiridos pelo contato com a família, comunidade escolar, meios sociais e culturais e variam no tempo e no

espaço. Assim a masculinidade não é estática, atemporal ou uma manifestação da essência biológica.

A visão de mundo que os homens vão construindo se inicia com a crença em sua superioridade como gênero, gerada por meio da observação da dinâmica familiar entre seus pais e do tipo de relação que estabelecem entre si. Dos valores que vão sendo agregados à “visão de mundo” estão a disciplina, o endosso à autoridade e à moral familiar, “a ideia de morrer para fugir à vergonha da derrota ou do fracasso”, a valentia, a coragem e a identificação com a hierarquia. (NOLASCO 1995 apud Vanello 2018 p. 234)

Já a masculinidade tóxica é uma representação limitada da masculinidade que a designa como marcada por violência, sexo, status e agressão. A força, virilidade laborativa e a competição são supervalorizadas, enquanto emoções e afetividade são sinais de fraqueza ou “feminismo”. “A educação [para se tornar homem] se faz por um mimetismo de violências: contra si mesmo (embrutecimento físico e/ou emocional), contra outros homens (competições) e contra as mulheres em geral” (Zanello, 2018 p. 223). Nesse mundo tóxico, admitir a fraqueza ou a fragilidade, é ser visto como covarde e não ser “um homem de verdade”. Nesse universo, problemático, o choro, por exemplo, é proibido e as demonstrações de afetividade, inibidas.

A afetividade é “um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações, [sendo que] tal estado é de grande influência no comportamento” WALLON, 2007 p. 28. Le Breton (apud Zanello 2018), entretanto, ressalta que a cultura afetiva é “manual de instruções” que sugere ao indivíduo a resposta adequada a cada situação específica. E que as emoções ou os sentimentos revelam papéis desempenhados socialmente, assim, “há dois destinos distintos para o menino e para a menina. Dele, espera-se que se torne um indivíduo, que será considerado por aquilo que há de ser” (apud Belotti, 1983).

O desenvolvimento humano é um processo global e contínuo de transformações da pessoa na linha do tempo. Numa perspectiva sociointeracionista e construtivista ele é possibilitado pelas relações e interações. Conforme destaca Saviani, “de acordo com a pedagogia histórico-crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos [seres humanos]”. (SAVIANI, 1991, p. 247).

Nolasco (1995 p. 131 apud Zanello p. 255) traz uma observação importante:

Durante a socialização de um menino, em nenhum momento lhe é estimulado estabelecer com a menina uma relação que fique fora das fronteiras do objeto. Já na infância a aproximação de um menino com uma menina é vista como uma relação de namoro”. São comuns as brincadeiras “dá a mão para sua namoradinha”, “dá um beijinho” e nos períodos de festa junina, escolhe-se um menino e uma menina para ser o “casal” da festa.

O psicólogo Henry Wallon discorre sobre emoção e afetividade. Para esse autor, a emoção estaria relacionada ao componente biológico do comportamento humano e a afetividade é de domínio funcional e dependente da ação de fatores orgânicos e sociais. Entre os fatores orgânicos estão as primeiras expressões de sofrimento e de prazer relacionadas a alimentação (TAVARES, 2018). A vida afetiva da criança com o tempo se transforma em uma simbiose emocional com o meio social, e em especial na escola, a criança passa a ter relações interpessoais mais acentuadas, interagindo com outras crianças. Observa-se que a afetividade se inicia na infância e evolui para o meio social, nas relações com a família, pares, colegas e pessoas com quem convive. Essa interação possibilita o início da construção afetiva. Almeida (2002, p.45) ressalta que:

Afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

É imprescindível que se conceitue gênero – essa categoria analítica utilizada para explicar os papéis socioculturais atribuídos ao masculino e feminino, sob pena de difundir uma ideia vazia de representação e continuarmos a ter uma sociedade infantilizada e alienada. Conforme afirma Osterne: “gênero foi um termo usado, desde a década de 1970, para refletir a questão da diferença sexual. Registra-se que foram as feministas americanas as primeiras a usar o termo com o objetivo de destacar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra, em si, indicava rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” e punha em evidência o aspecto relacional entre os homens e as mulheres”. Portanto, continua a autora, “as relações de gênero não são consequências da existência de dois sexos, macho e fêmea. O vetor caminha em sentido contrário, ou seja, do social para os indivíduos. Os indivíduos transformam-se em homens e mulheres por intermédio das relações de gênero”. (ORTERNE p. 119).

O termo gênero está impregnado do social e das transformações e mediações históricas ocorridas durante os diferentes processos sociais além de que deve ser entendido no caráter essencialmente relacional. É também um conceito político porque aponta para uma distribuição desigual de poder muitas vezes destinada a manter um sistema. De acordo com Zanello (2018) a palavra gênero tem sido utilizada para apontar o binarismo, o qual mantém uma ideia de masculino/feminino, masculinidade/feminilidade como essências. As mulheres teriam instinto materno e são cuidadoras. Os homens são naturalmente agressivos e provedores. A autora destaca que o binarismo é uma construção social - não é inerente e fixa - criada, reafirmada e

mantida por mecanismos que demandam performances diferentes a sujeitos considerados homens e mulheres.

Nesse sentido observamos que “há mecanismos sociais e políticos que interpelam determinadas performances e formas de sentir” (Zanella, 2018 p. 61). A criação que o menino recebe é desde cedo voltada para provar que ele é um tipo de super-herói. Os brinquedos em geral são espadas, escudos, armas – representando poder; carros, aviões – representando velocidade e aventura, kits de ferramentas e construção – representando movimento e o que é externo ao lar. Isso dá a entender que o universo masculino está para dominar o mundo e para ser forte, sem grandes demonstrações de afeto. “O afeto não pode ser analisado friamente, separado dos estímulos externos que o desencadearam” (QUINTELA, 2014, p. 11) uma vez que os sentimentos não são naturais. Eles são “configurados culturalmente, na interpessoalidade, em certo momento histórico e em certa sociedade” (Zanella, 2018 p. 61). Assim, considerando nossa sociedade e as estatísticas de adoecimentos dos homens, não é difícil perceber que os estímulos oferecidos atualmente estão defasados e são em si problemáticos: “Inculca-se nos meninos a crença na existência de um homem viril, corajoso, forte, esperto, conquistador e imune às fragilidades, inseguranças e angústias da vida” (OSTERNE, 121).

Portanto, gênero está associado a poder e dominação. O conceito de poder é complexo e tem vários significados, mas é importante salientar que se trata de uma relação entre as pessoas, grupos e instituições. Para Weber (1993:71 apud OSTERNE), poder é a “probabilidade de um ator situado dentro de uma relação social estar numa posição que lhe permita realizar sua própria vontade, apesar de (encontrar) resistência” e reforça Vicente Faleiros no artigo Poder político, poder familiar y poder profesional:

El poder es históricamente construido en las disputas por dominación, por legitimación, por la capacidad de influenciar a alguien o a toda una colectividad, o más aun para conducir la dinámica relacional en la cual los intereses de un grupo se vuelvan preeminentes y aceptados por el otro, o por el conjunto de los individuos. (p. 22)

As representações do que é ser homem e do que é ser mulher, estão relacionadas com os mecanismos sociais, políticos, históricos e culturais. São, portanto, construções.

## **1.2 Representação do que é masculino e do que é feminino e dos papéis sociais de homem e mulher**

Nas relações, as identidades e os papéis de homem e mulher são construídos, bem como são reproduzidas atitudes que distinguem as pessoas socialmente. De acordo com Engel (2004, p. 332 apud ZANELLO, 2018 p. 22) “a construção da imagem da mulher a partir da natureza e de suas leis implicaria em qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce, etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais”. Os homens também apresentam características tidas como “naturais”: ação energética, coragem, resistência física, controle das emoções. De acordo com Zanello (2018) “o choro é uma expressão inibida socialmente em homens, mas não apenas permitida, como até incentivada em mulheres” (p. 30).

Aceita-se que o masculino é superior ao feminino, admitem a relação desigual e reforça-se a ideia que o mundo interior pertence a mulher e o exterior, o âmbito público e o trabalho reconhecido e remunerado, ao homem. Essa divisão hierárquica estabelece um referencial, as famílias que fogem dele são consideradas incompletas e desestruturadas. Lembra Bourdieu (1996 – 124, 126): família é uma ficção lexical, uma palavra apenas, mas uma palavra de ordem. É importante expor que as famílias das crianças participantes da pesquisa estavam em situação de pobreza. Nessa condição, a família além de espaço de convivência se torna espaço de luta diária pela sobrevivência, e definir os papéis tendendo para o historicamente instituído é muito mais simples, às vezes necessário e sempre aceitável, ou seja, as condições objetivas da situação de classe demarcam os limites da organização da vida familiar.

A divisão sexual do trabalho, por exemplo, ao atribuir tarefas específicas aos indivíduos homens e mulheres, com base no fator biológico, reforça a estrutura da representação da mulher na esfera doméstica – lugar construído como inferior e também da desigualdade, hierarquia e opressão. Além de separar o trabalho de mulheres e de homens estabelece uma hierarquia de valor entre um e outro, visto que o trabalho no âmbito externo é mais valorizado.

Conforme relatam diversos livros sobre o tema, desde o século XVIII, a maternidade foi associada às mulheres. Segundo Forna (1999 p. 32 apud Zanello 2018 p. 143):

(...) a maternidade é um constructo social e cultural que decide não só como criar filhos, mas também quem é responsável pela criação de filhos. Em certos lugares desse mundo, a maternidade foi forjada de modo diferente. Há lugares onde a mãe não é a única responsável pelos filhos e ninguém espera que ela o seja, onde o homem se envolve muito mais com a vida dos filhos, onde para a mulher não há conflito entre ter filhos e trabalhar, onde a mãe não é levada a se sentir culpada por suas escolhas pessoais.



Mulheres e homens são diferentes, essa é uma realidade, portanto, não se trata de negar a diferença corporal. Acontece que certas diferenças são hierarquizadas e utilizadas para justificar desigualdade social atribuindo a alguns a posição de superioridade e a outros a de inferioridade, aí se estabelece uma situação de poder pautada na desigualdade.

Essa relação de poder é bastante evidenciada na família, onde os homens continuam a ocupar um patamar hierárquico superior. Conforme afirma FALEIROS no artigo “Poder político, poder familiar y poder profesional”:

La relación parental implica posiciones distintas en cuanto proceso de reconocimiento de la autoridad en educar y proteger, pero con reconocimiento de la autonomía relacional en el desarrollo del educando. El adulto-centrismo y el patriarcalismo son formas autoritarias de ejercer el poder parental, que muchas veces desemboca en la violencia, legitimada por la creencia en la superioridad natural del adulto, que además, es socialmente construida. (p. 22)

Se a família, influenciada pela cultura patriarcalista, tem sua parcela de culpa na forma como o garoto se vê na sociedade e sendo ela uma instituição caracterizada por relacionamentos de proximidade, é preciso que a escola exerça a função sociocultural, política e pedagógica trabalhando gênero como forma de intervenção e disseminando inclusive o que apregoa a nossa Constituição quando apresenta como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para este estudo foram destacadas as contribuições de Zanello (2018) e Osterne (2001), que se complementam. A primeira assinalando as relações de poder patriarcal em benefício do homem e a outra as construções mutáveis da família.

Zanello (2018) aborda o binarismo estratégico masculino/feminino, destacando em especial, a forma como o homem lucra com o machismo e com o dispositivo amoroso que aliena e desempodera as mulheres. Salienta o gendramento que existe por trás do tornar-se homem e tornar-se mulher. Apresenta os dispositivos amoroso e da eficácia e a pedagogia afetiva a partir de uma análise clínica sobre os processos de subjetivação. E conclui falando sobre como a consciência de gênero seria mais efetiva do que a própria medicalização que termina por emudecer as pessoas ao invés de tratar o mal-estar.

A escolha da obra justifica-se pela linguagem acessível e pelo objetivo da autora em usar a publicação – e a pesquisa - como forma de intervenção social para que se pense mudanças que possam revisar conceitos e trazer novas perspectivas que deem conta da especificidade e dos impactos das masculinidades tóxicas (hegemônicas) numa sociedade tão singular como a brasileira.

Osterne (2001), por sua vez, foca sua pesquisa na possibilidade de encontros com as subjetividades, considerando a amplitude das realidades sociais. Destaca a forma como homens e mulheres de famílias pobres de Fortaleza se percebem e se representam em suas condições de gênero, abordando qual seria o lugar do masculino e do feminino nas famílias. Faz uma análise qualitativa da família – vista pela autora como uma construção social mutável, mas que ainda é percebida de forma padronizada (no modelo nuclear burguês) onde existe um modelo que é tomado como “norma universal” fonte de discriminação e preconceito que a transforma em um “privilegio simbólico” das famílias de elite ou classe média, da pobreza – abordada não apenas em sua dimensão econômica, mas sobretudo política que causa exclusões; e do gênero – abordando a possível supremacia do masculino sobre o feminino baseando-se na hipótese de que persiste a influência patriarcal na sociedade brasileira, em especial na nordestina. A autora toma por referência um experimento de Bourdieu junto a uma sociedade camponesa na Argélia para referendar que a visão androcêntrica do mundo está microfisicamente interposta na sociedade estudada.

Em síntese o estudo das representações sociais do masculino e do feminino se ancora numa estrutura/cultura de dominação de gênero e numa organização familiar que nela se inscreve e a reproduz em seu microcosmo.

## **2.- METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa foi direcionada aos estudantes do sexo masculino do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública de Sobradinho-DF considerada Escola do Campo. A turma tinha 15 estudantes matriculados, pois um deles era portador de TEA (Transtorno do Espectro Autista) - o que garante redução do número de alunos. Optou-se pela investigação de caráter qualitativo: aquela que parte de um processo cíclico e dinâmico (BRANCO; ROCHA, 1998), que reconhece e privilegia as relações entre o pesquisador e os participantes, que se caracteriza pela construção interpretativa do conhecimento e exige a imersão intensiva do pesquisador no contexto da pesquisa (KAPLAN; DUCHON, 1988). Por tudo isso busca construir conhecimentos e não apenas coletá-los.

A dificuldade de diálogo com a família em sua condição de vulnerabilidade social e cultural dificultou nossa análise. Não foi deixado de imprimir-lhe a devida importância já que a representação social direcionada ao que é familiar ecoa em quase todas – senão todas – as dimensões da vivência coletiva, inclusive na escola que a sustenta na sua produção e reprodução e manutenção de estereótipos estigmatizantes.

As observações foram feitas diariamente durante as situações de interação dos estudantes, nos momentos de brincadeiras durante o recreio e interação no pátio, parque e em sala de aula. Cabe explicitar que as atividades diárias eram separadas em dois momentos e espaços distintos: Sala 1 reservada para atividades ligadas à psicomotricidade, criatividade, faz de conta, brincadeiras coletivas e individuais onde eram disponibilizadas às crianças fantasias, brinquedos diversos: carrinhos, blocos de montar, bonecas, bolas, pinos, livros, entre outros recursos pedagógicos; e Sala 2, também conhecida como sala de atividades. Nesse local as crianças têm acesso a uma organização diferente com estímulos e atividades ligadas aos campos de experiência: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO e TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS. O tempo é dedicado a trabalhar a escrita espontânea, a expressão por meio de desenhos e pinturas, onde se descrevem e interpretam imagens dispostas em variados suportes, onde se expressam ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio de linguagem oral e escrita, entre tantos outros objetivos de aprendizagem<sup>2</sup>.

O enfoque epistemológico foi o da pesquisa descritiva através de um estudo de caso baseado em duas situações de investigação: 1) brincar de faz de conta – realizado na sala 1; 2) compor desenho usando figuras masculinas e femininas – realizado na sala 2. Foi dada especial atenção para a ludicidade, para o brinquedo e para a brincadeira, uma vez que as crianças eram muito pequenas.

Para que fosse feita a atividade de composição dos desenhos, realizou-se um rodizio da seguinte forma: grupo 1 – colorir e cortar as figuras dos meninos e meninas; grupo 2 - colorir o desenho; grupo 3 – manipular massinha de modelar de forma livre. Concluído o rodizio, e respeitado o tempo de cada estudante, individualmente, os meninos foram chamados para colar os personagens. Após a colagem, foi registrada, apenas de forma escrita, a fala dos meninos participantes da pesquisa. A dinâmica seguiu-se até que os seis meninos fossem ouvidos.

Dois meninos faltaram no dia em que foi aplicada a atividade de colagem: Um deles era o mais emotivo e organizado da sala, tinha uma excelente capacidade de liderança e boa oralidade, gostava de cantar e inventar história e em várias ocasiões usava sua argumentação em defesa dos colegas. Afirmava gostar de rosa e trocava objetos pessoais e brinquedos com as meninas. Gostava de estar no grupo das meninas. Chorava em diversas situações em especial as relacionadas às brincadeiras mais agressivas por parte dos meninos e quando lembrava de imposições e proibições feitas por sua família, extremamente religiosa. Na brincadeira de faz

---

<sup>2</sup> O caderno Currículo em movimento do Distrito Federal elenca os eixos integradores, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados para a Educação Infantil – 1º ciclo

de conta escrita na justificativa dessa pesquisa, foi amoroso com o “bebê”, abraçou e o fez dormir, tal qual afirmou ver o pai fazer. O outro estudante que faltou, era do grupo que se recusou a brincar com a boneca. Tinha o costume de abaixar a cabeça quando contrariado evitando falar ou olhar para as pessoas. Não brincava com as meninas e até mesmo no parque optava por estar com os meninos ou sozinho. Vivia com a mãe, pai e irmãos. Usava sempre preto e alaranjado em suas pinturas. Demonstrava uma resistência a dor incomum para sua idade. Em certa ocasião pisou em um prego e foi à escola com um curativo. Mesmo mancando, afirmava que não estava sentindo dor e que não necessitava de ajuda.

A observação participante e composição de desenhos com colagem serviram de mediadores na construção de informações. Assim, os resultados não podem ser encarados como representando diretamente o objeto estudado, mas dispositivos com os quais o pesquisador trabalha para a construção de conhecimentos socialmente relevantes (GONZÁLEZ REY, 2005).

As análises e levantamento de dados ocorreram após a assinatura do termo de consentimento. A pesquisa foi realizada durante o 1º semestre do ano letivo de 2019 compreendido entre os dias 15 de fevereiro e 3 de junho.

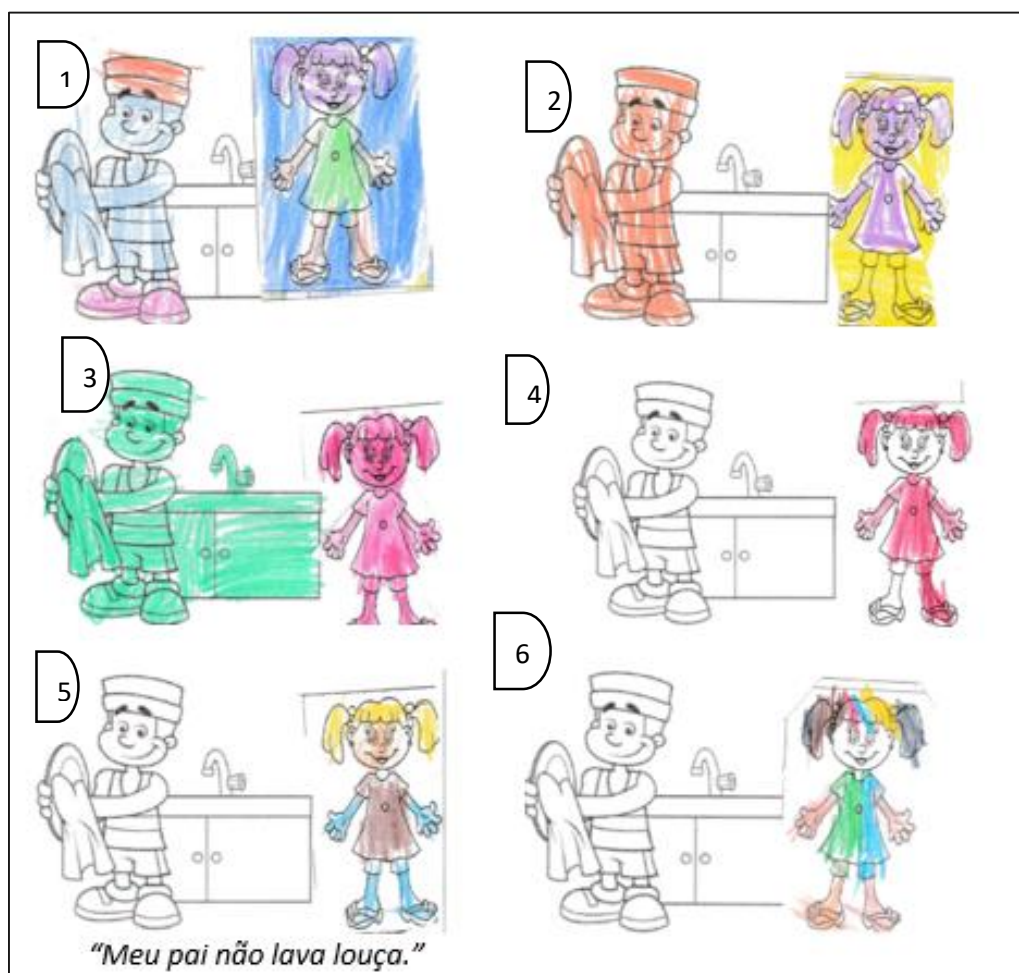
### **3.- RESULTADOS DA PESQUISA: O CONTEÚDO DOS DESENHOS**

Os resultados se expressam em 6 colagens feitas individualmente e comentadas pelos próprios participantes. Foi usado papel, lápis de cor, cola e tesoura. O formato foi o mesmo para os seis participantes, entretanto, foi respeitado o tempo de assimilação de cada um.

### Cena 1: Quem vai ajudar a lavar a louça?

Atitudes convergentes na mulher, com inclusão também do homem em 50%

Figura 1



Fonte: Compilação feita pela autora a partir da atividade realizada pelos estudantes (2019)

Cabe explicar que a ideia de incluir a palavra “ajudar” visou unicamente isentar a criança da responsabilidade pela tarefa doméstica em questão. Sabemos que a expressão “ajudar a lavar a louça” é em si problemática e remonta ao machismo, visto que o cuidado com o lar deve ser uma atribuição coletiva.

Todos desenhos mostram que as crianças atribuem à menina a responsabilidade com a louça. As 6 crianças colaram a menina como principal responsável por essa atividade. Um dos alunos justificou que colocou a menina por nunca ter visto seu pai realizar tal atividade.

## Cena 2: Brincar de bola

Atitudes divergentes. Para chutar: 4 meninos. Para agarrar: 4 meninas e 1 menino.

Figura 2



Fonte: Compilação feita pela autora a partir da atividade realizada pelos estudantes. (2019)

Quatro crianças colocaram o menino para chutar a bola. Um deles colocou a menina para agarrar e justificou que o fez porque o chute causaria dor na menina.

### Cena 3: Quem vai cuidar do bebê? <sup>3</sup>

Atitudes divergentes: três meninos e três meninas

Figura 3



Fonte: Compilação feita pela autora a partir da atividade realizada pelos estudantes

Três crianças colocaram o menino para cuidar do bebê. Duas atribuíram a responsabilidade apenas à menina e uma delas concluiu ser uma responsabilidade conjunta.

<sup>3</sup> Alguns estudantes interpretaram a cena como "Quem vai brincar de boneca?"

### Cena 4: Brincar de carrinho

Atitudes divergentes: três meninos e três meninas.

Figura 4



Fonte: Compilação feita pela autora a partir da atividade realizada pelos estudantes (2019)

Três crianças colocaram o menino para brincar de carrinho.



### Cena 5: Brincar no parque

Divergente: 5 figuras com meninas e meninos e 1 somente com meninos.

Figura 5



Fonte: Compilação feita pela autora a partir da atividade realizada pelos estudantes (2019)

Existe uma convergência na representação do parque como lazer coletivo. Cinco crianças afirmaram que essa brincadeira é uma atividade permitida para todas as pessoas e colaram meninos e meninas interagindo nos brinquedos.

A seguir mencionamos algumas falas dos estudantes a partir de seu contexto familiar e desenvolvimento escolar, conforme o número correspondente na colagem.

A criança 1 vive com pai, mãe e dois irmãos sendo um deles mais novo. Esse estudante colou a figura de menina para ajudar com a louça e para brincar de carrinho e colou meninos brincando de bola e cuidando do bebê. Ele afirmou “todo mundo pode cuidar do bebê. Meu pai cuida”. Era a mais agitada de todas as crianças da turma. Sempre terminava as atividades propostas primeiro. Não apresentava dificuldades em interagir com colegas de sala nem com

meninos e nem com meninas. A capacidade de memorização e organização espacial dessa criança era notória e ele se destacava tanto por já reconhecer as letras e os sons quanto por se arrastar-se no chão e ficar brincando de “lutinha” com os colegas. Usava todas as cores em suas pinturas e evita as atividades motoras que envolvessem dança.

O núcleo familiar da criança 2 era composto pela mãe e irmã mais velha. Em alguns dias da semana ela ficava com os avós. Exibia baixa assiduidade, resistência e negação em participar de brincadeiras em que deveria interagir com o grupo de meninas. Ele colocou meninas ajudando com a louça, agarrando a bola (“A menina vai agarrar [porque] a bola dói”) foi sua justificativa e cuidando do bebê. Para os meninos reservou a atividade de brincar com carrinho e no parque. Foi a única criança a figurar a brincadeira no parque exclusivamente para meninos. Raramente participava das atividades que envolvessem dança.

A criança 3 vivia com pai, mãe e três irmãos. Dois mais velhos e um recém-nascido. Ele colocou a menina para lavar a louça, agarrar a bola e brincar de carrinho. Colou o menino na cena envolvendo o bebê e disse “o menino pode cuidar. Eu cuido do meu irmão”. Explicou que esse cuidado envolvia colocar a chupeta na boca, pegar as fraldas e levá-las para a mãe ou olhar a criança a pedido da mãe. Era o único que estava no primeiro ano de escolarização. Mostrou-se resistente nos primeiros dias evitando interagir com qualquer um dos colegas. Uma semana depois, durante os intervalos, optava por brincar com os meninos, mas durante as atividades na sala 2 escolhia sentar no grupo das meninas, segundo ele influenciado pela organização e pelo silêncio. Esse aluno usava sempre rosa e lilás para colorir desenhos com imagens que fizesse referência a meninas e azul ou verde para imagens relacionadas aos meninos. Raramente participava das atividades que envolvessem dança.

O estudante de número 4 vivia com a mãe, com a avó e com a irmã restava evidente forte interação familiar. Tinha pouco contato com o pai. Ele colocou a menina levando a louça e brincando com o carrinho. Aos meninos reservou a atividade de agarrar a bola e cuidar do bebê. Acerca disso verbalizou: “qualquer um da casa pode cuidar do neném”. Era bastante argumentativo e tinha a oralidade bem desenvolvida. Usava as diversas cores disponíveis e participava das atividades motoras.

No núcleo familiar da criança 5 havia a mãe, o pai, dois irmãos mais velhos e prima mais velha. Ele colocou meninas lavando a louça, agarrando a bola, cuidando do bebê (conjuntamente com o menino) mas reforçou “ele só pode brincar de boneca se a menina deixar”. Colou meninos chutando a bola e brincando de carrinho. Durante a brincadeira de faz de conta com o bebê, escrita no início desse trabalho, optou por pegar a boneca, bater em seu rosto e deixá-la cair, procurando chamar atenção de seus colegas. Ele também afirmou nunca

ter visto o pai lavar louça. A mãe não trabalhava fora. Esse estudante exibia agressividade em algumas situações, apresentava dificuldade de autorregulação e ainda estava desenvolvendo hábitos e atitudes próprias do convívio escolar. Em algumas situações mostrava resistência em atender aos comandos se recusando a pegar na mão das meninas ou participar de atividades em que o grupo fosse composto por maioria de meninas, exceto uma delas com a qual fazia questão de realizar as atividades. Afirmavam, ele e a menina em questão, que eram namorados e se casariam depois. Era influenciado por essa colega, usava as cores que ela usava e condicionava sua participação as atividades envolvendo dança a parceria da colega.

A criança 6 vivia com pai e mãe. Deixava evidente que em seu núcleo familiar o pai era a grande referência de autoridade e poder. Ele colocou a menina para lavar a louça, para agarrar a bola e para cuidar do bebê. Disse que a menina não poderia brincar de carrinho porque já estava brincando de boneca. Era a única criança que chorava ao chegar a escola. Usava diversas cores para preencher os desenhos e condicionava a participação nas brincadeiras de dança e movimento à presença do estudante 5.

A partir da convivência com os estudantes e observando seus desenhos e depoimentos, percebe-se que em algumas famílias havia uma relação bastante hierarquizada, sobretudo quando o pai era figura presente - reforçando a ideia de dominação masculina, “não apenas das mulheres, mas de outros sujeitos sociais, considerados como pertencendo a hierarquias inferiores”, tais como as crianças. Também é possível constatar que as padronizações sociais estão enraizadas nas crianças e, de igual forma, os valores culturais difundidos pela família, sobressaem. Acerca disso afirma Zanello (2018): “os valores acabam por produzir uma ideia de “normalidade” (desenvolvimento normal, reação normal, sentimentos normais, comportamentos normais etc.) e criam-se os “desviantes”. (...) As culturas são investidas e investem certos grupos de poderes e autoridades de forma desigual”.

## **4.- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 AS RELAÇÕES DE PODER NA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Como referência da ideologia de gênero e de sua naturalização no contexto social, iniciamos o capítulo com uma reportagem sobre o kit escolar demandado por uma escola do Piauí.

Figura 6: Manchete de jornal



Fonte: página do jornal Correio Braziliense de 15 de janeiro de 2020<sup>4</sup>

A referida escola pediu em sua lista de materiais para o ano letivo de 2020, kit profissão para seus alunos e sugeriu que para os meninos fosse de médico, bombeiro, mecânico e para as meninas, salão de beleza e cozinha. Solicitava o envio de um carrinho para os meninos e de uma boneca para as meninas. Posturas como dessa escola, reafirmam o binarismo e reforçam o lugar reservado ao homem: o externo, o lugar de poder e âmbito público e à mulher o âmbito privado, apontando para a domesticidade e maternidade culturalmente característica do que é feminino.

É importante salientar que o ato de cuidar – que se evidencia nas brincadeiras de boneca, salão de beleza ou casa/cozinha – é uma habilidade humana e deve ser um ato coletivo. Todos são capazes de aprender a praticar o cuidado e por isso o desenvolvimento dessa habilidade deve ser oportunizado, tanto nas famílias quanto nas escolas. “Executar [o] cuidado exige dispêndio de energia física e psíquica, além de um saber fazer. Ou seja, é trabalho.” (ZANELLO, p. 150)

Em sociedade sexista é comum o trabalho doméstico de cozinhar, limpar, cuidar das crianças e educar seja de responsabilidade das mulheres. Embora essas tarefas diminuam os custos da família para a reprodução do valor da força de trabalho, não são remuneradas e são consideradas ideologicamente inferiores ao trabalho da esfera produtiva, destinado socialmente aos homens. Aqui destacamos a convergência de atitudes dos estudantes que em sua totalidade atribuíram à menina a responsabilidade por lavar a louça – tal qual exposto na cena 1. Os meninos tem em mente que a tarefa doméstica em questão é uma atribuição feminina e a justificativa é muito simples: nunca viram o pai ou outra pessoa do sexo masculino realizando tal trabalho.

<sup>4</sup> Disponível em [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/01/15](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/15). Acesso em 22/01/2020

É necessário destacar que há a possibilidade de o cuidado com a casa e com a educação de crianças serem compreendidas como uma ação compartilhada. Entretanto a ideia de ser a figura feminina a “cuidadora” é típica de culturas ocidentalizadas, marcadas pelo machismo. Acerca disso Zanello afirma: “historicamente, o cuidado foi atribuído a grupos subalternos como (...) negros escravizados, pobres e, de dois séculos para cá, mulheres. Há que se pensar em um continuum de intensidade do cuidado e do responsabilizar-se (...) É necessário pensar, também, nas interseccionalidades” trazendo ao debate quem são aquelas pessoas mais comumente relacionadas à subalternidade. (ZANELLO p. 149)

Assim como existem conceitos histórica e culturalmente estabelecidos, preconceitos são construídos e reforçados continuamente. Isso pode ser verificado no brincar de bola – apresentado na cena 2 dessa pesquisa, onde 4 meninos acreditam ser uma atividade de menino. Alguns esportes, como o futebol, por exemplo, ainda são vistos por muitos membros da comunidade escolar (e da sociedade em geral) como identitários para o menino. Fato explicado, em parte, pela brutalidade apresentada em algumas partidas e pela virilidade exigida. Acerca disso Vigarello 2013 apud Zanello 2018 afirma: houve uma passagem da afirmação de uma virilidade evidente para uma virilidade comentada. Ou seja, o enaltecimento da virilidade mediante os comentários diferenciados para as performances dos atletas e das atletas (p. 212). Vê-se a construção midiática da desigualdade, mais uma vez criando um perfil padrão para o menino/homem, agora o atleta, competidor, cheio de vigor físico-muscular, viril. Essa construção também é observada na escola quando a professora oferece bola e carrinho aos meninos e bonecas e casinha para as meninas.

Foi possível observar, entre os estudantes participantes da pesquisa, a relação de poder nos brinquedos e brincadeiras escolhidos pelos meninos. Os brinquedos, em geral eram pistolas de água, ou armas fabricadas de Lego, espadas, escudos - que remontam ao embrutecimento afetivo, à insensibilidade, à destreza e à tática; bolas, kit de ferramentas e de montar ou carros e aviões – que “passaram a ser compreendidos como extensão de masculinidade por serem sinal de sucesso financeiro e por celebrarem ideias como velocidade, aventura e tecnologia” (Zanello p. 203). As brincadeiras dos meninos eram: universo Marvel (remontando aos super-heróis), fugitivo ou “polícia e ladrão”, jogador de futebol ou basquete. Percebemos que os brinquedos e brincadeiras de meninos eram distintos. Eles estavam sempre em movimento, criando ou produzindo. Enquanto as meninas ficam mais paradas, reproduzindo.

Não é difícil concluir que aos meninos é atribuída a possibilidade de dominar o mundo e a responsabilidade de proteger, criar, cuidar, prover, sustentar, construir, muitas vezes

deixando de lado a relação, o desenvolvimento da empatia e da disponibilidade para o outro. É uma brincadeira da porta para fora voltada para o externo para o exterior.

O ato de brincar de bonecas, por exemplo, sofre o um grande estigma. Alguns pais relacionam tal brincadeira ao universo feminino e proíbem o menino de ter contato com esse brinquedo, como se o mesmo pudesse influenciar na orientação sexual da criança. Dependendo da família, quando o menino pede uma boneca pode ser punido com chacotas que atingem, indiretamente a masculinidade “quer virar uma mulherzinha?”. Nesse contexto já discriminatório, desenvolver a interação afetiva passa a ser um grande desafio a ser trabalhado no ambiente escolar. Conforme apresentado na cena 3, os estudantes que visualizam o pai realizando a tarefa de cuidar do irmão/irmã menores tem uma flexibilização maior em relação a quem pode cuidar da criança e uma delas concluiu ser o cuidado uma responsabilidade conjunta. A brincadeira de cuidar do bebê, tal qual apresentando na cena 3, permite a criança o contato com o cuidar do outro, importar-se com sua dor e construir felicidade. Tal brincadeira, muito comum entre as de “faz de conta”, podem ensinar aos meninos a importância de se cuidar melhor e de cuidar do outro.

Os desenhos evidenciam também a influência do poder familiar na representação social da criança sobre o que é papel do homem e papel da mulher.

Para aprofundar a questão do poder referimo-nos ao poder familiar que interage com o poder escolar. Como sabemos a incitação ao padrão de masculinidade acontece desde muito cedo a partir da observação da dinâmica da família e dos valores estabelecidos pelos pais e, posteriormente, reproduzidos socialmente. É importante expor que as famílias das crianças participantes da pesquisa estavam em situação de pobreza. Nessa condição, a família além de espaço de convivência, se torna espaço de luta diária pela sobrevivência e definir os papéis tendendo para o historicamente instituído é muito mais simples, as vezes necessário e sempre aceitável, ou seja, as condições objetivas da situação de classe demarcam os limites da organização da vida familiar.

Embora a família seja o porto seguro, onde seus integrantes a têm como referência central para si mesmos e nela procuram refúgio sempre que ameaçados, no núcleo familiar podem ser criadas as primeiras ideias preconceituosas relacionadas ao gênero quando, por exemplo, meninos são instruídos a não pegar na mão e nem abraçar outros meninos. Também nesse núcleo podem acontecer situações extremamente dolorosas, que modificam para sempre a vida de um indivíduo, deixando marcas em sua memória e existência. Não é raro observarmos

situações onde a família acaba reforçando que cores, brincadeiras, jeitos, brinquedos e emoções refletem gênero.

O que em geral predomina são as ideias familiares relacionadas a hierarquia, subordinação, poder e obediência. Cabe salientar que algumas famílias não vem a criança como sujeito de direito, e delegando-a apenas deveres, entendem que ser o mais próximo do padrão é o mais aceitável, menos doloroso e melhor a se fazer. Assim as famílias naturalizam a situação de incutir no menino que o ideal é que ele seja, desde de pequeno, forte, viril, resistente, invulnerável emocionalmente, mascarando suas emoções.

A relação de gênero é uma relação de poder e de hierarquia. “A dominação masculina está suficientemente assegurada em uma base pretensamente biológica e dispensa justificção. “Se a visão dominante da divisão sexual parece estar na ‘ordem das coisas’, como se diz algumas vezes para falar daquilo que é normal, natural, a ponto de ser inevitável é porque ela está presente em estado objetivado, no mundo social e, também, em estado incorporado, nos habitus, onde ela funciona como um princípio universal de visão e divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação”. (Bourdieu, 1995 p. 137)

Como atuar no cenário assim? Como pensar uma masculinidade que não seja construída no imperativo e no negativo onde ser homem seja simplesmente “não ser uma mulherzinha”? É preciso pensar a masculinidade de uma forma histórico e cultural.

Observe: “A linda rosa juvenil, vivia alegre no seu lar, apareceu uma bruxa má, enfeitiçou a rosa assim, o tempo passou a correr, o mato cresceu ao redor, um dia veio um belo rei, que despertou a rosa assim, e batam palmas para o rei”. A letra da música constrói um discurso: a menina/mulher/rosa é frágil e pode ser má. O menino é forte, salva a rosa e merece aplausos. Conforme afirma Kitayama e Park (2007) apud Zanello 2018 p. 37: as tendências pessoais motivacionais são adquiridas mediante anos de socialização, as quais começam muito cedo, desde os primeiros anos de vida, e são, em consequência, automatizadas, performadas e incorporadas. A cultura é tácita e, portanto, altamente poderosa no processo de configuração da experiência emocional, dos processos psicológicos e mecanismos subjacentes a eles. Costumes ainda persistirão e podem levar muito tempo para serem mudados. Entretanto quanto mais se naturaliza uma situação ou postura, pela força do hábito, mais invisibilizado o problema se torna. Isso pode ser observado na cena 1, onde o lavar a louça ainda é visto como atividade feminina e no brincar de bola, apresentado na cena 2, onde o futebol ainda é visto como brincadeira de menino.

“Sr. Pais ou Responsáveis” assim se iniciam quase 100% dos bilhetes enviados pela escola às famílias. Pensando gramaticalmente o termo ‘pais’ é classificado como um

substantivo biforme, ou seja, aquele que exige uma forma para o feminino e outra para o masculino. Sem querer entrar na seara “A língua portuguesa é machista” mas pensando que as configurações familiares existentes atualmente são diversas - muito distintas de tempos atrás, onde falar em família representava uma pessoa do sexo masculino e uma do sexo feminino – cabe repensar no uso enraizado do termo como vocativo dos bilhetes e analisar a possibilidade de descriminar os gêneros: Prezados Sr./a pai, mãe ou responsáveis ou, simplesmente, Prezada família.

Expor as crianças a um universo em que o masculino é supervalorizado reforça a ideia de superioridade fazendo com que os meninos cresçam se achando superiores. “Enquanto aceita-se a prevalência da autoridade masculina, admitem-se as relações desiguais, acredita-se na crença de que o mundo externo pertence ao masculino e a casa ao feminino” (OSTERNE, p. 54) reservando a mulher a paciência, o altruísmo, o afeto, a atenção e a capacidade de cuidar do outro. A cena 3 remete a esse fato. Três meninos ainda consideram que a atividade de cuidar do bebê seja responsabilidade feminina.

É verdade que tem crescido o debate acerca da chamada “crise da masculinidade”, mas não se pode assegurar que tal mudança de paradigma tenha atingido partes significativas da categoria dos homens. Entretanto observa-se que “o papel socialmente desempenhado por eles, diante das mulheres e da casa, da sexualidade, da afetividade, da paternidade, dos outros homens, enfim, começou a ensejar inquietações e a expressar visíveis modificações” (OSTERNE, p. 123).

Esse trabalho defende que esse debate ocorra cada vez mais cedo, pois a criança desde pequena é sujeito histórico de direito, a partir de suas interações, relações e práticas cotidianas, utiliza o brincar, a imaginação, a fantasia, a observação, as narrativas, os questionamentos para atribuir sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e deve poder ser atuante e protagonista na construção de sua identidade pessoal e coletiva.

É preciso mostrar aos meninos que a fragilidade e o cuidado não são defeitos, e que eles não precisam ser super-heróis sempre. Acerca disso Louro, 1997 apud Zanello, 2018, orienta:

É imperativo que haja mais pesquisas sobre os processos de subjetivação – e configuração das emocionalidades – do tornar-se homem e mulher em nossa cultura. Não apenas no seio dos mais diversos tipos de família, mas também, do papel da escolarização nesse processo (p. 152).

O debate sobre gênero e a desigualdade de gênero deve ser realizado no âmbito da educação e no cotidiano escolar, pois perpassa o modelo de educação e cultura que produzimos e reproduzimos no sistema de ensino e na escola também. Mas, para que isso ocorra é preciso problematizar questões relacionadas ao gênero a fim de que sejam inseridas como políticas



públicas sob pena de continuarmos gerando, desde a tenra infância, sofrimentos e angústias relacionadas ao não enquadramento no padrão estabelecido pelo grupo heteronormativo egocentrado que dita as regras das condutas sociais apontando as aceitáveis e as socialmente problemáticas. E além disso continuarmos construindo ideias engessadas acerca de maternidade, paternidade, procriação e cuidado.

Nesse estudo de caso, os resultados apontam para a existência, em crianças de 5/6 anos, da predominância de papéis diferenciados para homens e mulheres, em especial no que concerne as atividades domésticas, de cuidado e brincadeiras e que essa diferenciação é resultado das construções culturais e familiares. Há incorporação de valores que estão enraizados na sociedade, e assim, existe, desde cedo, traços de masculinidades tóxicas sustentados por uma ideologia patriarcal que ainda está presente em nossa cultura.

#### **4.2 Considerações finais**

Este estudo converge para o reconhecimento de que a visão androcêntrica do mundo que produz uma masculinidade tóxica é algo presente nos discursos e situações escolares: “A tia ‘Vivi’ disse que azul é de menino e rosa é de menina. Rosa é minha cor preferida, olha o meu casaco rosa. Eu troquei com a minha coleguinha e vou ficar com ele até o final da aula” (disse reflexivo um dos alunos). “Todo mundo pode gostar de tudo e brincar de tudo” (afirmou um dos pequenos empoderado). “Eu não vou nem pegar nessa boneca porque meu pai não deixa” (ponderou um dos alunos ao recusar-se a brincar de faz de conta). Ao colocar em palavras o sentimento dessas crianças nosso intuito é delinear um problema que causa sofrimentos nesses estudantes, apontar a incorporação de valores em crianças pequenas, pensar a diferenciação dos papéis de homens e mulheres provocando desconstruções, incitando a abertura para diálogos e criando a possibilidade de um novo e diferente advir.

Entretanto, as dificuldades que cercam os estudos de gênero e masculinidades são inúmeras. São poucas as certezas e muitas as controvérsias e ambiguidades. Observa-se premissas gratuitas, hipóteses encaradas como certeza, apelos midiáticos infundados, informações tendenciosas e exageradas. Vários pontos carecem de maior análise e dada a subjetividade da questão, muito ainda precisa ser observado.

Daí a importância de se tratar do assunto desde de cedo, pois os meninos não estão isentos dos problemas oriundos do machismo e do sexismo. Segundo a especialista Marília Pinto de Carvalho, a evasão escolar dos meninos pode estar relacionada também a alguns dos referenciais de masculinidades difundidos socialmente, especialmente aqueles baseados na agressividade e na indisciplina. (CARVALHO, 2003). Corbin (2013) apud Zanello 2018

aponta o fardo dessa masculinidade: necessidade de agir constantemente, de demonstrar energia, coragem, resistência, de saber responder aos desafios, de revelar força em todos os propósitos (p. 198).

O documentário “O Silêncio dos Homens” apresenta essa crise relacionada a dificuldade dos homens para se adequarem a ideia de masculinidade que lhes cobra a sociedade e a matéria “Afiml, o que querem as mulheres?”<sup>5</sup> lista os sintomas desse mal-estar pelo qual passa a comunidade masculina: “figuram obesidade, dependência química, vício em jogos eletrônicos, envolvimento com crime, comportamento suicida e o baixo rendimento escolar de garotos”. “O desempoderamento, em certo grupo social, tem sido apontado por autores tais como Good e Kleinman (1985) e Littlerwood (2002) como um dos principais fatores relacionados ao que comumente denominamos de transtornos mentais comuns (TMCs – depressão e ansiedade) (Zanello, 2018 p. 30-31). Resta evidente que manter discursos machistas acabam por adoecer toda a sociedade.

Monteiro e Cecchetto (2011) reforçam o adoecimento pelo qual passa as masculinidades:

(...) os homens têm ocupado, ao longo dos anos, a infeliz primeira colocação em diferentes estatísticas: primeiro lugar em número de homicídios; maiores taxas de suicídio e de morte por acidentes, principalmente envolvendo veículos a motor; maiores índices de problemas gerados pelo uso excessivo de bebida alcoólica e drogas psicotrópicas ilícitas; principais autores de roubos e assaltos e, conseqüentemente, maior população penitenciária, além de grandes protagonistas de agressões físicas, seja contra outros homens, mulheres ou crianças, em âmbitos domésticos ou públicos. (Saúde dos homens em debate p. 49)

Meninos são, desde pequenos, desencorajados a demonstrar seus sentimentos. Crenças como “menino grande não pode ter medo” e “homem não chora” acabam internalizadas e sentimentos humanizantes e imprescindíveis para o bem viver em sociedade são colocados em segundo plano como se meninos não tivessem direito ao medo, a dor, a angústia, a tristeza, ao rosa, ao carinho, ao abraço. A identidade masculina é herdeira de cultura que justifica sua superioridade e que permeia seu cotidiano de ofertas de comportamentos mais agressivos, fortes, duros, de protagonismo e autoridade, mas que também adoeece.

Sabemos que construir uma educação que tenha em vista o respeito às condições individuais, que seja democrática, reflexiva e integradora não é uma tarefa fácil. Principalmente quando pensamos na enorme desigualdade que caracteriza o Brasil. Entretanto, havendo uma

---

<sup>5</sup> Veiculado no Jornal Folha de São Paulo de 20 de janeiro de 2020 escrita por Julina de Albuquerque doutoranda em filosofia.

intervenção qualificada e que não ignore questões de gênero no processo de construção das identidades, é possível que tenhamos a formação de redes de socialização e assim novas histórias sendo construídas. Histórias onde predomine o respeito à diversidade.

Neste sentido, a ideia de diálogo e das interações, tanto interpessoais como também as práticas sociais, culturais e simbólicas, entre o eu e o outro, e mesmo, entre o eu e o próprio eu, seriam primordiais para a ampliação das consciências relativas aos respeito e construção de tratamentos isonômicos. Assim tomamos o diálogo como base a fim de alcançar a materialidade da constituição desse novo ser humano.

Para tanto é preciso pensar políticas públicas que trabalhem as questões de gênero nas escolas. Políticas que se proponham a pensar em ensinar meninos a cuidarem mais e melhor de si e dos outros, pois a valentia, a virilidade laborativa exacerbada, a restrição emocional, a tenacidade e o espírito competidor, formas utilizadas pelos homens para sustentar a imagem do que é masculino, além de produzir pessoas imaturas emocionalmente, acabam por reproduzir as diversas violências.

Cabe ressaltar-se que todo esse mal-estar precisa ser atenuado e deverá sê-lo sem confrontar as conquistas das mulheres e assegurando o direito das crianças. Pois essas são fundamentais na construção dessa sociedade democrática, justa e plural. Essa construção não existe sem debate, participação, expressão de opiniões e aceitação. É importante ressaltar que ouvir a criança, implica respeito àqueles que vivem seus processos iniciais de desenvolvimento humano e é também uma imposição legal de acordo com o artigo 15 e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na escola, em especial na Educação Infantil, é necessário que seja adotada uma pedagogia flexível que contribua para expandir as consciências, libertar a criatividade e que seja livre de preconceitos. Uma vez que esses preconceitos, reforçados desde a infância, terminarão por manter em nossa sociedade a dicotomia de gênero contribuindo para que situações que remetem a barbárie: cultura do estupro, feminicídio, violências continuem aparecendo nas manchetes de jornais.

Assim é mister que se envide esforços para se construir um “homem que seja ativo, sem ser dominador, que possa expressar suas emoções sem receio de ser visto como afeminado e que mantenha suas características viris sem traços machistas. Menos marcado pelo autoritarismo e menos influenciado pelas representações de prevalência do homem, em suas atribuições de força, poder, coragem, astúcia e inteligência” (OSTERNE p. 124) e se essa

construção restar demasiadamente distante ou utópica é imprescindível que se discuta o assunto e que o tema passe a povoar o universo de preocupação dos formuladores de políticas públicas.

É preciso pensar alternativas para que esse menino que sofre com a reação da sociedade (como meu aluno que gosta de rosa) não tenha seus sentimentos reprimidos e emudecido, sufoque, fragilize ou se estranhe ou que pressionado e preso a um padrão tido como ideal, assuma o lugar socialmente oferecido a ele e reproduza a dominação problemática que analisa o homem pela força, pela invulnerabilidade, pela resistência a dor, pela virilidade laborativa e sexual, pela competição, pela valentia, pela falta de emocionalidade, pela agressividade, pela potência. Os estudos revelam que o homem convive mal com a impotência. Conforme afirma Saffioti (2004) apud Zanello (2018) “é no momento de impotência que os homens praticam a violência” (p. 232). Para uma sociedade menos violenta há que se priorizar o trabalho com as masculinidades e as possibilidades de vir a ser homem de outras formas, menos nocivas tanto para os homens e quanto para quem convive com eles.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. M. S. *O que é afetividade? Reflexões para um conceito*. In: Educação On-line. Fonte ANPED. 2002. Disponível em: [24reuniao.anped.org.br /T2004446634094 .doc](http://24reuniao.anped.org.br/T2004446634094.doc). Acesso 11/01/2020
- ANDOLFI, A. et al. *Terapia Familiar sistêmica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ANDRADE, A. S. *Aqui as flores nascem no concreto: negociações nas atuações laborais de agentes socioeducativos*. Universidade de Brasília, 2017. (Capítulo 1 - Processos de desenvolvimento humano – pp. 20-27). Acesso em 27/10/19. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/25216?locale=es>
- BOURDIEU, Pierre. *Introdução a uma sociologia reflexiva*. (2002)
- BRANCO, Ângela Uchoa; ROCHA, Rivane Ferraz. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 251-258, 1998.
- BRASIL. Lei nº 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. Lei de diretrizes e bases da Educação.
- CERVINY, C. M. de O. *A família como um modelo: desconstruindo a Patologia*. São Paulo, Artes Médicas, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: *PERSPECTIVAS antropológicas da mulher* n. 4 – sobre mulher e violência. Rio de Janeiro: zahar, 1985.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- DEPRESBITERIS, L. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* Boletim Técnico do SENAC, set/dez 2001. Disponível em: [www.senac.com.br](http://www.senac.com.br).

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica, caderno: Educação Infantil. 2ª ed. Brasília, 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Poder político, poder familiar y poder profesional*. In DE MARTINO, Mónica; GIORGI, Víctor. Miradas iberoamericanas sobre prácticas profesionales en el campo familiar. Montevideo: Universidad de la Republica Oriental del Uruguay. Disponível em: [http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/Miradas\\_Iberoamericanas.pdf](http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/Miradas_Iberoamericanas.pdf). Acesso em: 20/09/2019

GOMES, Romeu (Org.) *Saúde do Homem em Debate*. Organizado por Romeu Gomes. – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. 228 p. (disponível em <http://books.scielo.org>) acesso em 15/01/2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005. 205p.

GROSSEN, M., Orvig, A.S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture&Psychology*, 17(4), 491-509

Jornal Folha de São Paulo 20/01/2020. “Afiml, o que querem as mulheres?”.

Jornal Correio Brasiliense 22/01/2020 B4 “Escola do Piauí pede kit de médico para meninos.

LOPES de Oliveira, M., C., S., & GUIMARÃES, D., S. (2016). Dossiê: Psicologia dialógica. *Psicologia USP*, 27(2), 165-167.

LOPES de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.

LOPES de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia Universidade de São Paulo*, 27(2), 201-211.

MINUCHIN, S. Famílias: funcionamento e tratamento. Trad. De Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: artes Médicas, 1982.

OPAS - Organización Panamericana de la Salud. *Masculidades y salud en la Región de las Américas*. Resumen. Washington, D.C.: OPS, 2019. Disponível em <https://iris.paho.org/handle>. Acesso em abril de 2020.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. Família, pobreza e gênero: o lugar da dominação masculina. Fortaleza: EDUECE, 2001.

O SILÊNCIO DOS HOMENS. Direção: Ian Leite e Luiza de Castro. Produção: Papo de Homem e Instituto PdH. Brasil, 2019. Tempo de duração: 1h. Acesso em dezembro de 2019.

QUINTELA, João Paulo. *Afeto e derivações*. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Artes. 2014. Acesso em 15/12/2019. Disponível em [http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?cod\\_arquivo=7708](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?cod_arquivo=7708)

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução: Mario Vilela. São Paulo, Ágora, 2006.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1991.

SIFUENTES, T. R., DESSEN, M. A., & LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. (2007). Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-386.

SSP-DF, Relatório de Análise de Fenômenos de Segurança Pública nº. 017/2020–COOAFESP/SGI. Data: 03ABR2020. Ref.: Elaboração de Documento Técnico. Disponível em [http://www.ssp.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/11/An%C3%A1lise-FSP-017\\_2020-Feminic%C3%ADdio-no-DF\\_1%C2%BA-trim.pdf](http://www.ssp.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/11/An%C3%A1lise-FSP-017_2020-Feminic%C3%ADdio-no-DF_1%C2%BA-trim.pdf). Acesso em 15 de maio de 2020

TAVARES, Adriano Pereira. *Comida afetiva: uma expressão de gosto, hospitalidade e memória*. 107 p. Dissertação de Mestrado. UnB. Brasília, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32829/1/2018\\_AdrianoPereiraTavares.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32829/1/2018_AdrianoPereiraTavares.pdf)

WEBER, Max. *Economia y sociedade: esbozo de sociologia comprensiva*. 7. Reimpresion. México: Fondo da Cultura Economica, 1984.

ZANELLO, Valeska. *Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e processo de subjetivação*. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2018.